

## **CRIANÇA NÃO AMADURECE, CRIANÇA SE DESENVOLVE: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ana Maria Esteves Bortolanza<sup>1</sup>

Cíntia Resende Corrêa<sup>2</sup>

Marisângela Nandi Veronez<sup>3</sup>

**Resumo:** Discutem-se neste artigo os aspectos epistemológicos do desenvolvimento infantil e do papel da linguagem tendo em vista a formação docente. Faz parte de uma pesquisa qualitativa concluída (2017-2021), sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a linguagem para a constituição da autoria na criança. Fundamentam teoricamente este estudo autores como Vigotski, Luria, Leontiev, Mukhina, Davidov, Vênguer e Vênguer, Mello. Destaca-se o papel fundamental que a fala e a escrita desempenham para formar as funções psicológicas superiores da criança e o papel do ensino intencional e consciente nesse processo. Conclui-se que o ensino planejado com essa finalidade é condição *sine qua non* para a criança desenvolver-se plenamente, para isso os professores precisam conhecer o processo de aprendizagem da criança e o desenvolvimento infantil, atuando na perspectiva de uma educação desenvolvente, em que o professor trabalha com aprendizagens significativas para promover o desenvolvimento da criança por meio da apropriação das máximas qualidades humanas, entre elas a linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Desenvolvimento da criança. Aprendizagem. Fala e escrita. Teoria histórico-cultural.

**Abstract:** This article discusses the epistemological aspects of child development and the role of language in view of teacher training. It is part of research (2017-2021), on the child's development and its relationship with language for the constitution of authorship in the child. Theoretical basis for this study is authors such as Vigotski, Luria, Leontiev, Mukhina, Davidov, Vênguer and Vênguer, Mello. It highlights the fundamental role that speech and writing play to form the child's higher psychological functions and the role of intentional and conscious teaching in this process. It is concluded that the teaching planned for this purpose is a *sine qua non* condition for the child to develop fully, for this; teachers need to know the child's learning process and child development. From the perspective of developmental education, the teacher works with significant learning that promotes the child's development for the appropriation of maximum human qualities.

**Keywords:** Child education. Child development. Learning. Speaks and writing. Historical-cultural theory.

### **Introdução**

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UNESP); Pós-Doutoramento em Educação (Universidade de Évora/PT) Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Relações de Poder, Esquecimento e Memória. Coordenadora do Grupo de Estudo Nacional Bajard. amebortolanza@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância Contextos Educativos (GEPICE) e do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação. Professora do Departamento de Formação Profissional - Casa do Educador "Professora Dedê Prais" da Rede Municipal de Educação de Uberaba e docente da Universidade de Uberaba. correarcintia@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, História, Alfabetização e Letramento – GEPHALE. Assistente Técnico-Pedagógico da Rede Estadual de Ensino de SC. maribnsc@gmail.com

Um dos princípios fundamentais da teoria histórico-cultural é a concepção de que o homem nasce com uma única aptidão, “a aptidão para formar as aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 2004, p.292), processo intimamente relacionado à linguagem. O objetivo deste artigo é analisar os aspectos epistemológicos do desenvolvimento infantil, apontando as implicações epistemológicas para a docência na Educação Infantil. À vista disso o título do artigo *Criança não amadurece, criança se desenvolve* foi inspirado no artigo *Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural*, das autoras Asbahr e Nascimento, publicado na revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n. 2.

O criador da nova psicologia que considera o indivíduo um ser social, Vigotski, criticava a velha psicologia por ignorar o papel da cultura no desenvolvimento da criança. Sua psicologia marxista, explica historicamente o desenvolvimento humano, o que possibilita entender o problema complexo da linguagem humana.

O estudo teórico é parte de uma pesquisa qualitativa sobre a formação da autoria pela criança na educação infantil. Para realização da pesquisa, recorre-se aos estudos de Vigotski, Luria, Leontiev, Davídov, Mukhina que discutem o desenvolvimento da criança.

Pretende-se trazer posicionamentos conceituais que possibilitem discutir o processo de desenvolvimento da criança e de suas funções psicológicas, partindo do princípio que a criança como ser social constitui-se inserida na cultura historicamente produzida pela humanidade, problematizando nessa direção o papel da linguagem na formação humana como instrumento teórico-metodológico para compreender esse processo.

### **Desenvolvimentos humano na perspectiva histórico-cultural**

Para tornar-se humano, o indivíduo necessita reproduzir as qualidades humanas vivenciadas nas relações sociais, em atividade com os objetos culturais produzidos ao longo da história da humanidade. A concepção de como o homem se desenvolve na perspectiva histórico-cultural surgiu na União Soviética, no início da década de 1920, com os autores russos Vigotski, Luria e Leontiev.

O que se conhece hoje como abordagem histórico-cultural tem sua base em estudos desenvolvidos inicialmente por L.S. Vigotski (1896-1934), “um dos mais importantes

pensadores soviéticos do campo da educação e da psicologia do século XX” (PRESTES et al. 2013, p.58), juntamente com seus colaboradores Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977).

Segundo Mello (2004), Vigotski questionou as explicações dadas sobre como se forma a consciência humana presentes no início do século XIX, que ignoravam a consciência explicando os elementos mais simples do comportamento do homem como algo inato ou dádiva divina. O autor buscou estudos em Karl Marx, século XIX, a matriz teórica para fundamentar sua teoria, partindo do princípio de que o homem se constitui humano nas relações com o outro inserido na atividade humana, à medida que atua sobre a realidade apropriando-se dela e modificando-a.

Isso posto, compreende-se, como Leontiev (2004, p.279), que “o homem é um ser de natureza social, tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Embora sua origem animal, o homem difere das demais espécies de animais por formar sua consciência, inteligência e personalidade, tornando-se um ser singular, único e irrepetível.

A cultura é criada pelo homem ao longo de sua história, na produção de objetos materiais e imateriais que resultam das forças e faculdades para transformar a natureza conforme suas necessidades vitais de sobrevivência. Nessa busca para atender às suas necessidades vitais, o homem foi modificando as suas condições de vida e a si mesmo.

De certa forma, pode-se considerar que o produto da cultura humana, seja material ou imaterial, traz em si as marcas históricas do desenvolvimento psíquico como um processo histórico de constituição humana de geração em geração, denominado por Vigotski (2009) de filogenético. Cabe ressaltar que ao referir-se às marcas deixadas no objeto produzido, o autor mostrou que as funções e usos específicos dos objetos produzidos respondem à satisfação das necessidades humanas.

Só o homem é capaz de elaborar um mundo objetivo e concreto na realização da sua atividade numa esfera social, objetivando-se em seu produto social. No mundo objetivo o homem se “relaciona com o seu produto, se apropria da essência primeira e primária do objeto e encontra nele, no mundo real, a forma das necessidades sociais, características sociais humanas” (GONZÁLEZ, 2012, p. 83).

A atividade do trabalho como forma de atividade de apropriação é também uma forma de objetivação. Isso implica que a cultura humana manifesta-se historicamente “como

um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano” (LEONTIEV, 2004, p.177).

À vista disso, o desenvolvimento psíquico do indivíduo é o produto de um processo particular em que são reproduzidas as aptidões e funções humanas historicamente constituídas, um processo de formação das funções psicológicas superiores que se realiza na relação entre a apropriação e a objetivação dos fenômenos externos e internos. Assim sendo, tornar-se humano depende do que se aprende e se utiliza da cultura historicamente acumulada, mediada por uma pessoa mais experiente.

O processo de apropriação e objetivação consiste em:

[...] O processo da apropriação surge, antes de tudo, na relação entre homem e natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também, objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 2008, p.25).

Pensar em desenvolvimento infantil implica refletir sobre a relação dinâmica entre apropriar e objetivar os objetos culturais produzidos historicamente. No tópico que se segue, trata-se desse aspecto.

### **Formação das funções psicológicas superiores da criança**

Nos primeiros anos de vida, a criança é inserida num ambiente de objetos culturais: ao manipular e interagir com os objetos ela descobre suas qualidades específicas. Assim, ela desenvolve suas funções psicológicas superiores, iniciando “a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade”. (MELLO, 2004, p. 135). Entretanto, não basta a criança estar inserida num meio social culturalmente abundante, se não houver a mediação de uma pessoa mais experiente para ensinar os usos e funções da cultura em suas formas mais elaboradas. Isso depende das condições de vida e de educação, principalmente, da escola como espaço de educação formal.

Nesse sentido é preciso que a escola conheça o processo de formação das funções psicológicas superiores e crie as condições para o desenvolvimento pleno da criança.

As funções psíquicas superiores são formadas qualitativamente e se constituem por meio do domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural. Assim, o pensamento, a fala, o cálculo, o desenho, a escrita, a atenção voluntária, a autorregulação, a imaginação criadora, a memória, como funções psíquicas são formadas na criança a partir de suas experiências acumuladas e vivenciadas.

Na perspectiva histórico-cultural, a criança nasce somente com uma capacidade, a de formar todas as capacidades humanas. Na infância, o mundo começa nos estreitos limites da família que cerca a criança e vai-se alargando cada vez mais com sua entrada na vida escolar. Aos poucos a criança assimila a cultura ao redor dela e, dessa forma, formam-se suas características especificamente humanas.

Inicialmente, o bebê relaciona-se com as pessoas e os objetos próximos dele. Isso conduz ao desenvolvimento biológico, mas, principalmente, psíquico, caracterizando o processo de humanização. A criança, desde pequenina, é vista como um sujeito capaz de estabelecer relações, de comunicar-se, de interagir, de internalizar os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores, ocupando um lugar no sistema de relações humanas.

Para Mukhina (1996), o bebê explora diferentes objetos por meio do tato e faz descobertas que a mobilizam para desenvolver-se até aproximadamente os três anos. Manipulando os objetos desejados, a criança acumula experiências que formam as premissas para o desenvolvimento da fala, que não requer instrução para ser aprendida. Na atividade objetal, a criança explora as propriedades, desenvolvendo a atenção, a percepção, a memória e o pensamento. Ela começa a explicar e a interpretar o que descobre ampliando seu conhecimento de mundo.

Mas, para desenvolver-se normalmente, a criança depende de algumas condições necessárias ao longo de sua infância. Essas condições são, de acordo com Mukhina (1996, p. 36), “as propriedades naturais do organismo da criança (em primeiro lugar, a estrutura e o funcionamento do cérebro) e a sociedade humana na qual a criança é educada”.

A estrutura primitiva e o funcionamento do organismo da criança são heranças genéticas, pois ela já nasce com “um sistema nervoso humano, um cérebro capaz de se transformar no órgão da complexíssima atividade psíquica do homem” (LEONTIEV, 2006).

Para desenvolver-se adequadamente, é preciso que desde recém-nascido, a criança tenha condições de vida e de educação que impulsionam e potencializam suas aprendizagens.

Neste sentido, Mukhina (1996, p.39) explica que:

A criança carece de um comportamento humano, carece das qualidades psíquicas que caracterizam o homem. Mas tudo isso é compensado por sua capacidade de assimilar o que as condições de vida e a educação lhe oferecem [...] A extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano, é o que o diferencia do cérebro animal. [...] A criança nasce com grande parte do cérebro “limpo”, disponível para captar e fixar o que a experiência e a educação lhe proporcionarem.

Portanto, ao nascer, a criança ainda não traz as formas de comportamento do adulto, é através dos reflexos não condicionados e condicionados que, inicialmente, ela relaciona-se com o mundo externo e cria condições para interagir com o adulto, assimilando as experiências sociais. Nesse processo de assimilação ou apropriação, determinados mecanismos reflexos isolados integram-se em sistemas complexos nos órgãos funcionais.

Nos primeiros sete anos ocorre a maturação intensiva do organismo humano, em especial do sistema nervoso e do cérebro. Com essa maturação do cérebro, a criança assimila melhor e aumenta sua capacidade criando condições para uma educação mais sistemática e concreta.

O desenvolvimento infantil depende da ativação do cérebro e da educação recebida. Para Mukhina (1996, p.43), “o cérebro da criança é, particularmente, sensível às sobrecargas resultantes de uma ação monótona e prolongada. Disso decorre a importante necessidade de dosar e variar a influência educacional”. Sendo assim, um sistema educacional na Educação Infantil, com o objetivo de formar a inteligência e a personalidade da criança, precisa considerar os processos vividos para planejar a ação pedagógica.

A ação pedagógica deve apoiar-se em um ensino intencional, diretamente responsável pelo desenvolvimento infantil. O ensino intencional, planejado para a aprendizagem de ações práticas conduzem à criança a um resultado externo determinado, formando simultaneamente as ações internas que permitem a ela conhecer os objetos, compreender sua constituição e as relações entre eles. Essas ações internas, para serem desenvolvidas, pressupõem a realização de atos psíquicos como operações de percepção, imaginação, memória.

Dessa forma, a criança assimila ações mediadas pelo adulto e aperfeiçoa suas ações psíquicas internas, conduzindo o desenvolvimento psicológico da criança para resolver novos problemas cada vez mais complexos e variados, segundo Mukhina (1996). Por isso, o adulto deve estar sempre atento às necessidades da criança, criando novos desafios que multipliquem suas necessidades.

A vida da criança, é organizada e dirigida pelo adulto, assim como as ações práticas também os atos psíquicos infantis são resultados de aprendizagens de um ensino planejado para esse fim. Por isso, é tão importante que o professor conheça a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, pois, baseando-se nessa relação pode planejar o que ensinar e como ensinar a criança nos vários estágios da infância.

As idades da criança se distinguem por um tipo de sensibilidade que seleciona as formas de ensino e as possíveis influências dos adultos em sua vida. Isso se explica em razão de o ensino incidir principalmente para as funções em formação, considerando que cada criança “aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento” (MELLO, 2007, p.95).

Por volta dos três anos, a criança dirige seus interesses para a utilização dos objetos conforme são usados pelos adultos, passa então a imitá-los brincando. A brincadeira é, para Leontiev (2006), a atividade principal da criança, embora não seja dominante, é a linha principal do desenvolvimento infantil. Ainda que seja uma atividade lúdica, ela não é produtiva, mas, por meio dela a criança constitui suas funções psíquicas, necessárias para que se aproprie mais adiante da linguagem escrita.

Na atividade da brincadeira de papéis sociais, a criança se apropria da cultura, mundo do adulto, alargando seus conhecimentos e começa a diferenciar os diferentes papéis sociais que ocupa nessa atividade. Dessa forma, o interesse da criança ao brincar está voltado para o processo, não se tratar de construir um produto final.

Ao brincar, a criança reproduz as ações humanas, tornando-a uma atividade objetiva que opera com os objetos que antes eram somente manipulados. No brincar, a função social desses objetos culturais pode ser substituída pela criança, na ausência do objeto original ela brinca com o objeto substituto. Assim, “só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2006, p. 122).

É na brincadeira que a função simbólica realiza-se de forma expressiva, preparando a criança para o processo de apropriação da linguagem escrita mais tarde. À vista disso, a brincadeira deixa de ser somente uma manipulação do objeto, caminha para os processos internos que desenvolvem a linguagem, o pensamento, a imaginação, o controle da vontade, a atenção, a memória, os princípios morais etc.

A criança aprende também a conviver em grupo e a controlar a própria conduta, pois, brincando, toma consciência das regras de conduta que guiam a vida adulta, “expressa suas impressões da vida vivida – combinando elementos da realidade com elementos que cria a partir de suas experiências. Aquilo que não é percebido na vida real pela criança, na brincadeira transforma-se em regra” (PRESTES, 2010, p. 159).

Elkonin (2009, p. 406) chama a brincadeira de jogo protagonizado, nela se alteram as razões em forma de desejos imediatos, incontroláveis, emotivos para “uma nova forma psicológica [...] as razões em forma de desígnios sintéticos próximos da consciência”. A criança modifica suas ações imediatistas e impulsivas para ações mais racionais e mais próximas da consciência, e começa a assumir a conduta do adulto operando uma mudança qualitativa em sua personalidade e consciência.

Em torno dos sete anos, a criança passa a se interessar pela atividade de estudar. O estudo torna-se sua principal atividade, “a criança amplia seu conhecimento sobre o mundo, [...] é levada a pensar e reorganizar o que pensa e melhor compreende as relações sociais” (MELLO, 2004, p.146). A atividade de estudo é diferente da atividade do brincar, ela é uma atividade produtiva.

Nem todos os processos psíquicos podem ser chamados de atividade. Segundo Leontiev (2006), somente podemos conceituar como atividade o fazer que tem sentido para a criança, pois nem sempre o que ela faz tem um sentido, e nesse caso é uma simples ação. Qualquer tarefa executada tem sempre um objetivo, um motivo e uma necessidade. Se houver uma relação entre o objetivo final da atividade a ser atingido e o motivo que leva à realização da tarefa, esta atividade terá um sentido para quem executa. Nessa situação consideramos que a criança está em atividade.

Em contraposição à atividade, tem-se a ação que, segundo Leontiev (2006, p.69), “não coincide com seu objetivo [...], mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Existe uma relação particular entre atividade e ação, pois “o motivo da atividade [...] pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma



atividade”. Isso se deve ao fato de os motivos compreensíveis que existem na consciência da criança, embora não sejam psicologicamente eficazes, transformam-se em eficazes, aqueles que levam a criança a agir.

Essas reflexões são fundamentais para compreender como a criança se desenvolve no sentido de mostrarem a significação do processo de assimilação da linguagem oral e escrita, indispensável para sua humanização. Quando uma criança não se motiva para a leitura e para a escrita, é preciso que o educador crie na criança essa necessidade, pois, como expõe Mello (2004, p. 150), “os motivos e interesses humanos são históricos e sociais, ou seja, são criados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo o que acontece ao seu redor”, não sendo naturais, mas aprendidos no mundo da cultura.

### **O processo de ensino e aprendizagem como motor do desenvolvimento infantil**

É de vital importância o ensino e a aprendizagem para que a criança se desenvolva, por isso faz-se necessário conhecer esse processo. Ao tratar da relação ensino e aprendizagem, Mukhina (1996, p.51-52) destaca:

A diferença entre o que a criança é capaz de realizar junto com o adulto (com as demonstrações, indicações e correções que o adulto introduz em seus atos) e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento é denominada zona de desenvolvimento imediato da criança. A magnitude da zona de desenvolvimento imediato é um indicador importante da capacidade de aprendizagem da criança, de suas reservas de desenvolvimento em cada momento determinado. (grifos da autora).

No ato de ensinar a criança, o professor precisa considerar aquilo que ela já sabe, capaz de fazer sozinha, auxiliando-a naquilo que ainda não pode realizar sozinha, porém pode realizar se tiver a ajuda de uma pessoa mais experiente, agindo dessa maneira na zona de desenvolvimento imediato, ou iminente, segundo Prestes (2010). Nessa perspectiva, entende-se que a criança aprende quando o ensino incide na zona de desenvolvimento iminente. Ao ensinar o que a criança pode realizar com a colaboração de alguém mais experiente, realiza-se um bom ensino que contribui para a aprendizagem. Isso impulsiona o desenvolvimento infantil.

A humanização como processo de constituição da criança se realiza também na escola quando esta desenvolve uma base orientadora para as aprendizagens futuras, por isso

as atividades escolares na infância alicerçam a comunicação e a relação que se estabelece entre a criança, o mundo e consigo mesma. De acordo com Davídov (1988),

[...] sobre a base da atividade lúdica, na criança constitui-se uma série de neoformações psicológicas. Trata-se antes de tudo da imaginação e da função simbólica da consciência, que lhe permitem transferir em suas ações as propriedades de umas coisas por outras, substituir um objeto por outro. Logo, na criança, surge a orientação para o sentido geral e o caráter das relações humanas [...]. No geral, no final da idade pré-escolar se forma na criança a aspiração à atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui a premissa fundamental [...] para a aprendizagem escolar (DAVÍDOV, 1988, 81-82, tradução nossa).

O espaço escolar da Educação Infantil, embasado nas concepções da teoria histórico-cultural, inverte a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento, fundamentado em uma educação que impulsiona o desenvolvimento infantil, é o ensino e a aprendizagem que alavancam esse processo. Nele, a linguagem oral e escrita desempenha uma tarefa fundamental.

Vénguer e Vénguer (1993) mostram que o papel do ensino e da educação se efetivam quando a experiência social é o ponto de partida para o desenvolvimento da criança. Para além do ensino espontâneo, é necessário que o professor ofereça um ensino consciente na direção do desenvolvimento da criança.

À vista disso, pode-se afirmar que o ensino na educação infantil alcança um bom resultado quando a prática pedagógica do professor direciona o desenvolvimento da criança de maneira a responder à formação das máximas qualidades humanas, portanto,

É certo que o ensino é absolutamente indispensável para que a criança avance no desenvolvimento mental. Porém não é qualquer ensino. É necessário saber com que seqüência se deve introduzir a criança no tesouro dos conhecimentos humanos e como fazê-lo. É necessário, além disso, considerar as possibilidades da criança, seus interesses e recordar sempre que ela não só se prepara para a vida futura, mas que está vivendo e que nossa tarefa é fazer essa vida interessante e feliz (VÉNGUER E VÉNGUER, 1993, p. 12).

Enfim, reiteram-se os fundamentos teóricos de Vénguer e Vénguer (1993) que enfatizam a importância de se organizar o ensino conforme as possibilidades e características da criança, respeitando os estágios de desenvolvimento e sua relação com o mundo, ampliando o desenvolvimento infantil.

## O desenvolvimento da linguagem verbal

Segundo Mukhina (1996), da necessidade de comunicação da criança surge a linguagem. Na infância, a criança amplia suas relações e suas atividades tornam-se mais complexas, o que requer dela um bom domínio dos meios de comunicação. A linguagem ganha formas mais elaboradas no contato com o outro, constituindo-se em instrumento do pensamento que dá a base para a criança reorganizar seus processos psicológicos.

Conforme explica Mukhina (1996), a comunicação é uma das principais funções desempenhada pela linguagem na idade pré-escolar. Esta comunicação surge motivada por uma situação concreta e por ações concretas, por meio da linguagem situacional, compreendida pelos interlocutores que dela participam, mas pode não ser compreendida por aqueles que estão à margem da situação. É uma linguagem quase sempre sem referentes dos pronomes que a criança usa, por isso é difícil identificar a quem a criança se está referindo. Nela também, a criança emprega advérbios e expressões estereotipadas que não esclarecem o conteúdo.

Passo a passo, sob a influência das pessoas em seu entorno, a criança refina a linguagem situacional e a substitui por uma linguagem mais compreensível, etapa essencial no avanço da linguagem da criança. Ao expandir seus contatos e interesses, a criança assimila a linguagem contextual, que “descreve a situação com um número suficiente de detalhes que permitem compreendê-la sem vê-la” (MUKHINA, 1996, p.239).

Mesmo depois de dominar as regras da linguagem contextual, a criança ainda faz uso da linguagem situacional, num nível bem melhor. Conforme as condições e o caráter da comunicação, ela “utiliza forma mais perfeita e mais oportuna ora a linguagem situacional, ora a contextual” (MUKHINA, 1996, p.240). A linguagem contextual depende de um ensino sistemático na Educação Infantil, que continuará no Ensino Fundamental.

Além dessas duas linguagens, segundo Mukhina (1996), a criança faz uso de um tipo especial de linguagem infantil, a explicativa, que surge a partir de sua necessidade de explicar para o outro, de forma mais detalhada, o que quer comunicar. A linguagem explicativa é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois o uso dessa linguagem “requer que a exposição obedeça a uma ordem, revelando as principais relações e circunstâncias de uma situação que o interlocutor deverá compreender”.

A linguagem desempenha também a função de planejamento e regulação da própria conduta. Em torno dos 3 anos, ao tentar resolver um problema, a criança usa um tipo de linguagem pronunciando várias palavras que não são dirigidas a alguém, mas a si mesma para planejar e regular seu comportamento. É a linguagem egocêntrica, conceituada por Mukhina (1996, p. 242) como “exclamações que expressam a atitude da criança diante do que ocorre ou então palavras com que ela explica a operação e seus resultados [...]”.

A linguagem egocêntrica se transforma quando a criança constata o que está fazendo, antecipando-se a sua ação para orientá-la em sua atividade. Em torno dos cinco aos sete anos, a linguagem egocêntrica se reduz e, se a criança não estiver com alguém, realiza a sua tarefa em silêncio. Ao internalizar-se, a linguagem egocêntrica mantém a sua função de planejamento. Surge assim, segundo Vigotski (2000), a fala interior.

A escrita constitui-se por um sistema de signos que simboliza objetos e relações reais. Ao se apropriar da escrita, a criança evoca a linguagem oral como um simbolismo de primeira ordem, mas esta vai-se extinguindo à medida que a linguagem escrita passa a simbolizar diretamente os objetos nominados e suas interrelações. Dessa forma, o domínio da linguagem escrita é condição para o desenvolvimento da criança, iniciando-se muito antes de a criança entrar em contato com a escrita na escola.

Nesse sentido, quando uma criança inicia sua vida escolar, segundo Luria (2006), ela já adquiriu um conjunto de conhecimentos que a auxiliam na aprendizagem da escrita, pois, durante os seus primeiros anos de desenvolvimento aprende e assimila algumas técnicas que a preparam para a aprendizagem da escrita simbólica.

Para Luria (2006), as técnicas primitivas de linguagem servem como estágios para a criança desenvolver a escrita simbólica. Conhecer a pré-história da escrita é importante para compreender como a criança inicia o processo de apropriação e objetivação da escrita, podendo assim garantir por meio de um planejamento intencional as experiências que efetivamente estimulam esse processo.

A escrita começa a desenvolver-se com os signos visuais, sendo que o gesto indicativo é o primeiro signo visual da criança. Como germe da escrita, começa com o bebê desenhando-a no ar, com o dedo indicador ou com a mão movimentos que se referem ao que pretende comunicar.

A grafia no ar já revela o desejo de a criança se expressar, pois o gesto está contido no processo de desenvolvimento da escrita. Por meio dos gestos indicativos, o bebê atribui

sentido mediado pela mãe ou pela pessoa mais próxima dele. Os objetos adquirem sentido para a criança que começa a desenvolver a função simbólica da linguagem escrita. Dois momentos juntam-se em sua origem: o gesto e a escrita. O primeiro é representado pelas garatujas que a criança faz, um tipo de desenho ainda primitivo.

Ao desenhar, a criança põe no desenho o gesto que quer expressar, e a marca deixada por ela é uma espécie de apêndice de sua representação com o gesto, sendo este mais que o desenho ao nomear por si mesmo um objeto. Aos poucos, as garatujas avançam e constituem uma linguagem de marcas gráficas. Por isso, o desenho começa quando a criança já possui a linguagem oral mais desenvolvida. Trata-se, segundo Vigotski (2000), de simbolização dos objetos, e não de representação.

O segundo momento entre o gesto e a escrita é a brincadeira em que a criança desempenha papéis sociais. Na brincadeira, um objeto pode significar outro objeto, que substitui, e converte-se em signo desse objeto. A semelhança entre eles é possível pelo seu uso funcional, por isso o gesto na brincadeira é simbólico. Nesse aspecto, a brincadeira infantil pode ser pensada como uma linguagem muito complexa, que por meio dos gestos pode informar e significar (Vigotski, 2000).

Luria (2006, p. 146) denominou de garatuja e desenho os estágios da pré-história da escrita, conceituando o ato de escrever como “uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos; [que] constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”. No primeiro estágio, denominado pelo autor de pré-cultural e pré-instrumental, a criança ainda não utiliza a escrita como um instrumento auxiliar, não compreende sua função social, e por isso não a utiliza como signos auxiliares – a linha, o ponto, as letras –, quando registra suas ideias e nem escreve para se recordar do que escreveu.

Para registrar palavras ou frases, a criança imita o gesto do adulto no ato de escrever em seus aspectos externos. Nessa fase, Luria (2006, p. 146) afirma que há uma “total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa [...] uma simples brincadeira”. Nessa fase, a escrita da criança não desempenha uma função mnemônica. A criança ainda “não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória”.

No estágio seguinte, a relação da criança com a escrita se altera e se transforma em “um signo auxiliar da memória”. A criança associa as garatujas ainda não diferenciadas com alguma coisa que quer lembrar, passando por “um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória semelhante à escrita dos povos primitivos. “Em si mesmo,

nenhum rabisco significa coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos” passam a conferir “a função de auxiliar técnico da memória” (LURIA, 2006, p.157).

Os sinais gráficos realizados nessa fase organizam o comportamento infantil, embora sem nenhum conteúdo próprio, servem também para indicar que a criança passa a significar, contudo esse significado ainda não está determinado, e não raras vezes ela até esquece o que representam seus registros. Surgem os primeiros indícios da escrita infantil, a criança usa o signo para se recordar, mesmo que as marcas feitas não tenham nada em comum com o que ela quer representar.

Um signo gráfico primário que a criança ainda não diferencia não pode ser considerado um signo simbólico, pois não traz um significado em si nem um signo instrumental, pois não conduz a criança a recordar algo que foi anotado. Assim, o próximo passo é diferenciar o signo escrito fazendo com que ele expresse um conteúdo específico. É nesse momento que a criança cria rudimentos de escrita que sinalizam sua capacidade de escrever (LURIA, 2006).

Mesmo empregando, arbitrariamente, o signo, ela diferencia apontando seu conteúdo específico. Sua escrita se torna estável e independente do número de elementos que ela anota, e a memória é empregada como um poderoso instrumento nesse processo. Sua escrita começa a ganhar objetividade, as marcas gráficas que eram ordenadas subjetivamente tornam-se signos com um significado objetivo.

No caminho que percorre, a criança elabora suas próprias marcas expressivas, inicialmente, realizando atividades gráficas não diferenciadas, que representa por linhas simples, processo genuinamente de imitação. Com o tempo, ela faz uma relação entre sua produção gráfica e as sugestões de escrita apresentadas a ela. Embora sua escrita ainda contemple o ritmo externo das palavras e das frases que lhe são ditadas, ela ainda “não está apta a marcar o conteúdo de um termo que lhe foi apresentado graficamente” (LURIA, 2006, p. 163).

A produção gráfica começa a ganhar, adquirir novas formas definidas à medida que a criança busca expressar as cores, formas e tamanhos. Semelhante à escrita pictográfica primitiva, a criança chega “à ideia de usar o desenho como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa”, transmutando-se em meio, e “o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2006, p. 166).

A pictografia no desenvolvimento da escrita infantil é um manancial de experiências dos desenhos infantis, inicialmente, um processo autocontido de representações que a criança ainda não emprega com a função de signos mediadores.

Posteriormente, são usados para registrar, a criança desenha figuras não para escrever, trata-se do desenho espontâneo. Ela ainda não usa o desenho como recurso auxiliar que pressupõe o uso instrumental deste com uma função simbólica, cuja estrutura é diferente da escrita pictográfica e do desenho espontâneo. Nesse momento, a criança lê e escreve por pictogramas, pois estes apresentam “aspectos mediadores como objetivos, meios, fins e técnicas funcionais” (COSTA, 2014, p.39). O desenho passa a significar para a criança mais que um tipo de brinquedo.

Quando encontra um obstáculo para registrar algo que não pode exprimir por meio de uma figura, a criança busca os meios indiretos para superar essa dificuldade. Ela deixa de desenhar o objeto em sua totalidade e passa a representar parte significativa do mesmo, processo que a leva a abstrair, entrando “[...] no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica” (LURIA 2006, p. 179).

Luria (2006, p. 180) explica que

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (grifos do autor).

A criança, ao desenvolver a escrita simbólica, faz uso dos signos para escrever qualquer coisa, mesmo sem compreender como fazer isso, pois o ato de escrever não é consciente, sua relação com os registros escritos é ainda uma ação externa, ao ler os registros escritos ela ainda desconhece sua função social.

Para apropriar-se da funcionalidade da escrita, as letras grafadas se assemelham a rabiscos da pré-história da escrita. Trata-se da atividade gráfica primária não diferenciada, como explica Luria (2006). Ainda que encontre dificuldades para fazer seus registros escritos,

a criança não retorna ao estágio das figuras, ela se fixa no nível da escrita simbólica que produz seus próprios signos, desenvolve aos poucos as técnicas diferenciadas para atingir a função simbólica da escrita.

Reafirma Luria (2006, p. 188) ao dizer que “o desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação”. Para chegar a essa fase, a criança se esforça para compreender o mecanismo e o sentido da escrita simbólica, faz tentativas próprias de sua pré-história da escrita, percorrendo um extenso caminho desenvolvimento até chegar ao domínio da escrita em sua complexidade.

Pode-se, nessa perspectiva, pensar a escrita como um instrumento cultural complexo, que exige da criança percorrer um caminho extenso e tortuoso, antes de ser apropriada convencionalmente em sua funcionalidade, na vida e na escola.

Para Leontiev (2004, p.290), a comunicação realizada “sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental”, constitui a condição específica e indispensável no processo de apropriação e objetivação.

Desde a primeira infância, as relações sociais que a criança estabelece dependem de sua comunicação com o adulto, sendo esta comunicação inicialmente mediatizada pelo objeto e não pela palavra. À vista disso, considera-se a linguagem uma função psicológica essencial para o desenvolvimento infantil.

### **Considerações finais**

Considerando o princípio teórico de que o homem nasce com uma única aptidão e forma as aptidões humanas nas relações sociais, inserido no mundo da cultura, e nesse processo, a linguagem tem um papel fulcral, o artigo explicita os aspectos epistemológicos de como a criança se desenvolve, tendo em vista contribuir para a formação docente na Educação Infantil.

Em vista dos argumentos apresentados, compreende-se que a criança, como ser social, desenvolve-se ao se apropriar da cultura historicamente, construída pela humanidade. Sua inserção na cultura já existente é indispensável, para aprender e se desenvolver, pois é



dessa maneira que forma sua personalidade, processo esse que depende de suas condições de vida e de educação, especificamente, da educação escolar.

A linguagem oral e a linguagem escrita têm, nesse processo, um papel fundamental para o desenvolvimento infantil. Ao iniciar sua escolaridade, a criança já adquiriu um conjunto de conhecimentos que a auxilia na aprendizagem da escrita. Conhecer a pré-história da escrita da criança é necessário para o professor trabalhar os processos de apropriação e objetivação da escrita da criança por meio de atividades significativas.

Sem as situações e mediações, intencionalmente, planejadas na Educação Infantil, o desenvolvimento da criança fica comprometido. À vista disso, faz-se necessário uma mudança nas práticas pedagógicas arraigadas a ensinamentos tradicionais, ainda presentes na escola de Educação Infantil.

Conhecer os aspectos epistemológicos postos pela teoria histórico-cultural, que concebe a criança como um ser capaz de aprender, um sujeito ativo em suas relações com o mundo, possibilita ao professor organizar o ensino intencional para formar na criança as qualidades humanas.

Levando em consideração todos os aspectos tratados, conclui-se que é imprescindível aos educadores da escola da infância o conhecimento de como a criança aprende e como se desenvolve formando sua personalidade com as máximas qualidades humanas historicamente construídas pela humanidade.

Nessa perspectiva, embora a herança biológica seja necessária, a criança não nasce pronta e não amadurece como uma fruta num processo natural e biológico. A criança se constitui formando todas as funções psicológicas superiores, portanto, se desenvolve como indivíduo único e singular, inserida no mundo da cultura, por meio das relações sociais de seu entorno, com o outro e com os objetos.

## Referências

COSTA, S. A. F. **O processo de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, 2014. Disponível em: <<https://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/arquivos/2014/listaDissertacoes/Dissertacao-SelmaAparecida11.pdf>>. Acesso em 9 nov. 2015.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación Psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988. ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GONZÁLEZ, A. G. G. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural**: implicações nas práticas pedagógicas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2012. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2612/4133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 2006.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, jan./jun. 2007. Disponível em:  
<<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

MELLO, S. A. A escola de Vigotski. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: Seis Abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB. 2010. Disponível em:  
<[https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M, PUENTES, R. V. Organizadores. **Ensino Desenvolvimental**: Vida e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Actividades inteligentes**: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Madrid: Visor, 1993.

Vigotski, L. S. **Obras Escogidas III**. 2. Ed. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 2000.  
VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.